



Recebido em 13/10/2021

Aceito em 04/11/2021

DOI: 10.26512/emtempos.v1i39.39598

## DOSSIÊ

# O Ensino Remoto na Educação Infantil de 0 a 3 anos: reflexões de uma História do Tempo Presente

Remote Teaching in Early Childhood Education from 0 to 3 years old:  
reflections on a Present Time of History

**Greiciane Farias da Silva**

Mestranda Em História Pública pela UNESPAR

orcid.org/0000-0002-1660-1359

[farias.greiciane@gmail.com](mailto:farias.greiciane@gmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo objetiva analisar alguns aspectos da educação infantil de 0 a 3 anos durante o período de ensino remoto, que foi provocado pela pandemia de Covid-19 que se iniciou no ano de 2019 e ainda perdura, quase dois anos depois, no ano de 2021. Sendo assim, nas próximas linhas será analisado o processo de formação da criança e suas relações com o outro e o mundo. Desta maneira, este estudo irá explorar também a História do Tempo Presente, que possui a responsabilidade de situar temporalmente essa pesquisa, visto que ela abarca duas temáticas que possuem uma localização temporal absolutamente próxima ao pesquisador.

**PALAVRAS-CHAVE:** História do Tempo Presente. Ensino Remoto. Educação Infantil.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze some key factors of child education at the age of 0 to 3 whilst remote learning that was caused by the Covid-19 pandemic that has started in 2019 and is still present today, about two years later, in 2021. In spite of that, the following lines in this piece of study will focus on the process of child development and its implications upon the world and also the children's relation to their peers. As a result, the study will also discuss and inspect the History of the Present Time, since the matter of study has happened within the time frame of the researcher.

**KEYWORDS:** Present Time of History. Remote Learning. Child Education.

## Introdução

Cada século vivido pela humanidade é responsável por acontecimentos que provocam mudanças estruturais na sociedade. Se formos abordar os mais famosos historicamente, podemos apontar as Revoluções Industriais, sendo a primeira iniciada no século XVIII, e a Revolução Francesa pertencente ao mesmo período, as Grandes Guerras e a pandemia de Gripe Espanhola do século XX e outros inúmeros acontecimentos, mas é impossível citar todos sem negligenciar algum. Contudo, seguindo o parâmetro exemplificado, podemos afirmar que uma pandemia, como a que se iniciou no mundo no ano de 2019, faz com que toda a sociedade se reorganize e se adapte a ela.

Diante disso, entende-se o porquê surgiram inúmeros estudos que questionam o que tem sido a pandemia de Covid-19 e quais as suas consequências no hoje e no amanhã. E o presente artigo não se diferencia de outros nesse sentido, seu objetivo central trata de analisar alguns aspectos que permeiam a aplicação do ensino remoto dentre a educação infantil de 0 a 3 anos, principalmente por ser uma etapa da educação básica que não é considerada obrigatória. Sendo assim, aqui será analisada a formação da criança e as relações que esta estabelece com o mundo ao seu redor, desde a família até a escola. É por isso que o recorte cronológico dessa pesquisa se encontra dentre a História do Tempo Presente, compreendendo desde o ano de 2020 (início da pandemia no Brasil) até outubro de 2021 (momento em que este artigo está sendo redigido), além de haver um recorte espacial, o estado do Paraná – Brasil, que foi selecionado para as análises de decretos referentes ao ensino remoto. Além disso, é importante observar o caráter de relato de experiência aqui presente, visto que diversos aspectos que serão apresentados, que permeiam o ensino remoto, foram observados pela própria autora do artigo, visto o seu lugar social: o de professora de educação infantil em um município paranaense.

Seguindo, um segundo campo histórico aqui analisado trata da História da Educação Infantil, que se encontra fortemente atrelada a História da Educação, ambas voltadas ao Brasil. E seguindo alguns princípios que envolvem este campo da História do Tempo Presente, entende-se que as questões levantadas por essa pesquisa não se encerram aqui, principalmente quando se considera que o momento histórico analisado ainda não se encerrou, inclusive muitas instituições de educação encontram-se, no momento, migrando para o ensino híbrido.

Portanto, pensando as circunstâncias levantadas acima, esse artigo se estruturará da seguinte maneira: inicialmente, será apresentado um breve histórico do surgimento da Educação Infantil no Brasil. Depois, será discutido o que é a História do Tempo Presente e como ela norteia a presente reflexão. Para finalizar, serão feitos apontamentos acerca do que é ensino remoto, e neste contexto, reflete-se sobre a importância do contato social para a aprendizagem da criança. Utilizando autores como Hannah Arendt, Jorge Larrosa, Bruno Picoli, entre outros, questiona-se como o contato com a escola é essencial para a criança. Indo além dos conteúdos pedagógicos e do assistencialismo que ainda existe na educação infantil, será refletido sobre a importância do espaço oferecido por ela, que adquire uma característica de refúgio.

### **História da Educação Infantil no Brasil:**

Quando refletimos acerca de como o ensino remoto vem influenciando a educação infantil brasileira, se faz necessário analisar o histórico desta, deste seu surgimento no país até atualmente, onde ela é considerada uma etapa da educação básica, sendo assim ofertada gratuitamente pelo Estado. De acordo com Lucimary B. P. de Andrade, em sua obra “Educação Infantil na Trilha do Direito” (2010) quando analisamos o histórico da educação ofertada às crianças de zero a três anos no Brasil, é possível apontar que as primeiras iniciativas, de um espaço que atendessem a essa faixa etária, partiram do setor privado e elas eram destinadas ao atendimento às crianças da elite.

Datando do final do XIX e do início do século XX, os primeiros jardins de infância possuíam um “cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância” (ANDRADE, 2010, p.131). Somente após a década de 1920 que surgiram as primeiras instituições destinadas a atenderem outras classes sociais, estas por sua vez, foram resultantes de ações higienistas que buscavam combater a mortalidade infantil e, além disso, eram destinadas as mães solteiras e viúvas que não tinham condições para cuidar de seus filhos. E ainda de acordo com Andrade (2010), estas creches deveriam amenizar os problemas sociais, visto que as mães seriam recrutadas como mão de obra para as fábricas.

A concessão patronal das creches tinha um caráter de favor e não de dever social, em resposta às reivindicações da classe operária por melhores condições de vida. A expansão do atendimento em creches, ainda que insignificante nesse período, estava relacionado ao “poder” da organização popular na reivindicação dos direitos sociais, o que terá uma dimensão maior na década de 1980. O aumento do atendimento em creches responde, de certa forma, ao reconhecimento das autoridades governamentais da presença feminina no trabalho industrial, o que obrigou os proprietários das indústrias a reconhecer o direito de amamentar de suas funcionárias. (ANDRADE, 2010, p.136)

A mão de obra feminina era lucrativa aos empregadores, visto que seus salários eram menores que os dos homens, logo a creche foi oferecida como um benefício trabalhista e não como um direito, fosse do trabalhador ou da criança. Contudo, as condições sociais da classe trabalhadora não melhoraram e a miséria se manteve, os salários eram baixos e não havia infraestrutura urbana para atender as necessidades dos indivíduos, por isso as creches deixaram de ser aceitas como uma ajuda, financiada pelas empresas, e passaram a ser reivindicações da população. Os anos 1970 eclodiram e com eles surgiram modificações nas concepções de infância no país e é nesse momento que, segundo Andrade (2010), a instituição de atendimento à criança passou a ser reivindicada como direito da criança e da mulher trabalhadora.

As reivindicações, as quais atribuíam ao Estado a responsabilidade pelo atendimento, inicialmente partiram das mulheres da periferia, em geral donas de casa e domésticas, organizadas através do clube de mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais aderiram ao movimento. [...] A creche passou a ser reivindicada, também, pela população de classe média, que, somada à necessidade de trabalho feminino, apresentava o reconhecimento do caráter educativo da instituição de atendimento às crianças. Inicia-se, nesse momento, um período de mudança da identidade institucional, ampliando o seu caráter assistencialista à dimensão educacional. (ANDRADE, 2010, p.145)

Mas foi somente com a constituição de 1988, que reconhecia a educação como direito da criança, que a o direito à creche foi legitimado, devendo ser oferecida uma educação infantil que seria complementar à educação familiar (ANDRADE, 2010, p.146). Junto com a promulgação da Constituição, na década de 1990 foram apresentadas duas novas leis, a primeira é a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe do Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA). O ECA estabelece em seu artigo terceiro que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Além disso, em seu artigo quarto é estabelecido como dever da família, da comunidade, da sociedade e do Estado “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990). Ou seja, nesse período ocorreu um reconhecimento da importância da infância e houve afastamento da concepção do que a criança se tornaria, focalizando-se no que ela era. Já em 1996, foi promulgada a lei nº 9.394, que tinha como intuito o estabelecimento de diretrizes e bases para a educação nacional. No que se refere à educação infantil, a LDB surgiu para institucionalizar o ensino nesta fase, afastando-se, em parte, da inicial concepção assistencialista com a qual as creches surgiram. Sendo assim, em seu artigo 29, a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, onde ela possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus cinco anos. Neste sentido, ela é subdividida, em primeiro momento é oferecida em Centros Municipais de Educação (antigas creches) para crianças de 0 a 3 anos de idade e, em segundo momento, ela é oferecida em Escolas ou Pré-Escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996).

Portanto, foi com a criação dos Centros de Educação Infantil que a criança adquiriu o seu direito à posição de aluno. Mas ser aluno e o ser criança carregam significados históricos-sociais, indo além de definições e recortes cronológicos. Diante disso, de acordo com Antônio F. Sobrinho (2010, p.3), no surgir da constituição histórica das sociedades as crianças eram vistas como aprendizes, onde incorporavam os aspectos culturais de seu grupo social com os membros mais velhos, ou seja, aprendiam a língua, os costumes, a religião, as normas, as técnicas de sobrevivência, suas funções como homem ou mulher, as lendas, os mitos, as crenças, entre outros. E a ideia de criar uma instituição de ensino surgiu apenas entre os séculos XVI e XVII com a concepção de sujeito epistêmico, ou seja:

[...] recorreu-se à institucionalização da escola como espaço diferenciado das relações sociais familiares e comunitárias e no qual cabia ao indivíduo ser, única e exclusivamente, sujeito do conhecimento escolarizado. Somente os conhecimentos selecionados pela nova ordem social e política deveriam ser abordados pela escola. Os demais conhecimentos ligados à vida experiencial deveriam ser desconsiderados pedagógica e socialmente como não úteis à nova ordem social. (SOBRINHO, 2010, p.4)

O sujeito do iluminismo foi aceito por um período determinado, passando a ser questionado com o despontar dos novos séculos XIX e XX, por conta da complexidade que o mundo moderno estava tomando. Diante disso, o termo aluno foi ressignificado, onde o indivíduo passou a ser visto como um sujeito sociológico em substituição do epistêmico. Neste ponto, surgiram as reflexões acerca de como o aprender parte da interação, isso é, a cultura passou a ser vista como possuidora do papel de mediar a construção da identidade do indivíduo (SOBRINHO, 2010, p.5). Já no que diz respeito ao conceito de infância, este surgiu por volta dos séculos XVII e XVIII. Antes do século

XVI não existia uma divisão diferenciada do gênero humano para se categorizar estes indivíduos, desta maneira assim que passasse o período que a criança dependia fisicamente de sua mãe, ela era incorporada ao mundo dos adultos. A primeira concepção de infância surgiu quando, no século XVII, as pessoas começaram a ver a criança como um ser dependente e fraco, por isso deveria ser disciplinada e ensinada acerca da cultura que a cercava, evitando momentos de brincadeiras e prazer (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, pp.51-52).

Na maior parte da história, crianças com mais de 7 anos foram tratadas como pequenos adultos. Vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade sexual dos adultos quando tinham idade inferior à dos garotos e garotas de hoje. [...] Ariés (1973) afirma que a noção sobre um período de inocência infantil se firmou pela primeira vez com o Iluminismo do século 18. Ele provavelmente chegou ao apogeu, nos Estados Unidos, no início do século 20. Leis sobre o trabalho infantil, instrução obrigatória para todos e um sistema judicial para criminalidade juvenil definiram o modo como as crianças eram diferentes dos adultos e deviam ser tratadas de acordo com sua condição. (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p.57)

Além disso, segundo Bernartt (2009) a condição social da criança influenciava diretamente nas definições de infância, deste modo o “ser” aluno e o “ser” criança eram delimitados pelo poder financeiro dos indivíduos. Na Idade Média, por exemplo, as crianças ricas eram afastadas de suas famílias após o nascimento e criadas por amas de leite, enquanto as pobres eram inseridas no mundo do trabalho assim que possuíam condições para tal. Sendo assim, elas eram vistas como adultos em miniaturas, não havendo respeito nem consciência das especificidades de sua faixa etária.

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÉS, 1981, p.156, *apud* BERNARTT, 2009, p.4227)

Ou seja, não existir um conceito de infância não é sinônimo de que as crianças eram maltratadas, mesmo que as condições da época não fossem as melhores, principalmente para quem não ocupava um bom lugar social e não apresentava poder financeiro. O Brasil, por sua vez, não se distanciava dos outros países, sendo que a concepção de infância se encontrava associada ao trabalho. Da mesma maneira como apresentado acima, havia “somente às crianças ‘bem-nascidas’ o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum” (BERNARTT, 2009, p.4230).

E ainda segundo Bernartt (2009), a criança escravizada, a partir dos doze, era vista como adulta em relação ao trabalho e a sexualidade, já as crianças brancas, em geral após os seis anos, tinham direito à condição de alunos, sendo a menina ingressada ao aprendizado de atividades domésticas e o menino ao aprendizado de latim e boas maneiras em colégios religiosos. Contudo, o século XVIII trouxe novas concepções de infância, pois o crescente índice de criminalidade, apresentado entre crianças e jovens, fez com que o poder público tomasse atitudes de contenção.

Dessa forma, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX. No Brasil, na década de 40, prosperaram as iniciativas governamentais para o atendimento às crianças, com o aparecimento de programas assistenciais, enfatizando o higienismo, a filantropia e a puericultura. (BERNARTT, 2009, p.4232)

Por isso, no ano de 1946 foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF) e, como já ressaltado anteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, todos em prol da defesa da infância e da juventude, com aspectos inicialmente assistencialistas, mas que evoluíram para uma preocupação educacional. Diante dessas acepções, Bernartt (2009) concorda com Andrade (2010) ao apontar que o primeiro atendimento às crianças brasileiras surgiu para controlar as contradições socioeconômicas existentes na sociedade, ou seja, as primeiras “creches” foram criadas para atender as crianças pobres de até 6 anos, cujos pais necessitavam de trabalhar e os chamados “jardins de infância”, por sua vez, foram criados para atender as crianças ricas, o que acabava por exaltar as diferenças sociais ao invés de diminuí-las. Porém este aspecto passou a ser controlado a partir da década de 1990, após a criação do ECA e da LDB, onde a criança passou a ser vista como cidadã, possuente de deveres e necessidades próprias de sua idade. Portanto, o século XXI se iniciou no Brasil com os conceitos de infância, criança e aluno consolidados.

E é diante deste século no qual vivemos hoje, que podemos afirmar que a Educação Infantil brasileira pertence à História do Tempo Presente, visto que ela foi institucionalizada apenas ao final do século XX. E é partindo desta localização temporal, seja da Pandemia de Covid-19, ou seja, da Educação, que se faz relevante traçar algumas concepções do que é este campo histórico.

### **A História do Tempo Presente:**

Segundo Henry Rousso (2009), a História do Tempo Presente surgiu na França, por volta da década de 1970, com a Fundação do Instituto de História do Tempo Presente, sendo que este tinha “por objetivo trabalhar sobre o passado próximo e sobre a História Contemporânea no sentido etimológico do termo [...]” (ROUSSO, *apud* MACEDO, FÁVERO, 2009, pp.201-202). É nesse contexto da criação do instituto que houve uma necessidade de distinguir a História do Tempo Presente da História Contemporânea, pois havia uma motivação técnica, ideológica e semântica, já que os campos buscavam discussões diferentes, ou seja, a História do Tempo Presente não seria qualquer história feita a partir de 1980, bem como cada historiador iria selecionar os objetos de pesquisa de seu agrado.

Seguindo, para Rousso (2009) uma História do Tempo Presente tem por objetivo ser capaz de produzir uma história de nosso próprio tempo, tentando obter uma reflexão que permita um recuo relativo, isto significaria manter distância de algo que se encontra a face de nosso próprio presente, o que é uma tarefa dura. E ainda fazendo uso de suas palavras, o historiador é responsável por fazer uma história do inacabado, onde ele assume o fato de que as análises produzidas sobre o tempo contemporâneo terão uma duração determinada e existem acontecimentos que poderão mudá-las.

E este pensamento nos recorda que François Dosse aponta em sua obra “História do Tempo Presente e Historiografia” (2012) que este campo se encontra em uma intersecção entre o presente e a longa duração, ou seja, existe uma necessidade em se saber como o presente é construído no tempo, como chegamos até aqui, o que promove uma grande diferenciação deste campo com a História Imediata (a ser citada mais adiante) que, por sua vez, não impõe um dever de mediação. Além disso, de acordo com Dosse (2012), é importante lembrar que a preocupação com a veracidade ainda é fundamental para a disciplina histórica, constituindo boa parte de sua identidade e de sua função social, mas como já, há muito tempo, não fundamentamos todas as nossas pesquisas em documentos “oficiais”, escrever algo verídico é relevante, mas não é o que tem de mais importante na escrita histórica.

Seguindo, de acordo com a autora Montaño (2018) três gerações compartilham das experiências que dizem respeito ao Tempo Presente, a primeira é a geração sucessora, que se encontra em formação, ou seja, aquela que possui entre 0 e 30 anos. Já a segunda, é a que detém os meios de produção e o poder político, administrativo e social, esta se encontra entre os 30 e 60 anos e pode ser chamada de hegemônica, pois está ativa. E a terceira diz respeito a quem possui entre 60 e 70 anos, é uma geração que é transmissora, ou seja, ela precedeu aos outros e não detém mais os meios, contudo ainda possui poder ao seu alcance e transmite conhecimento as outras gerações.

Diante disso, quando o historiador estuda um período no qual pelo menos uma das três gerações ainda permanece viva, se está fazendo uma história da contemporaneidade, visto que o historiador encontra-se investigando um presente histórico. Nesse sentido, o presente histórico não é imediato, mas sim um lapso de tempo mais amplo que se vincula com a existência das gerações que experienciaram um acontecimento. Por isso que Montaño (2018) afirma que a História do Tempo Presente possui margens móveis, sendo que ela não deve ser definida como um período ou acontecimento, mas sim como uma história que se encontra vinculada à vida contemporânea e as gerações que vivenciam o momento histórico. E é diante dessas definições que a autora apresenta seis características principais que podem definir uma História do Tempo Presente:

1. Seu objeto central é o estudo do presente.
2. O presente encontra-se determinado pela existência de gerações que viveram o acontecimento.
3. Existe uma relação entre a experiência vivida pelo historiador e o acontecimento ocorrido, e esta relação se faz pela sua ligação com as gerações que viveram um momento histórico.
4. Este campo possui uma perspectiva multidisciplinar.
5. Existem demandas sociais de historicização do presente, em particular as que envolvem violência, trauma e dor.
6. É caracterizado pelas relações estabelecidas entre historiadores e testemunhas, sejam estas tensões ou cumplicidades.

Portanto, os três autores trazidos aqui se assemelham em suas discussões, destacando desde a relação da História do Tempo Presente com a História Contemporânea e o cuidado para não as confundir, ao mesmo tempo que possui uma

preocupação ética e acadêmica dentre os caminhos que são traçados. E é exatamente pensando as implicações deste campo dentre a História em si, que se faz necessário pensar a relevância da utilização do termo “História do Tempo Presente” em detrimento a outras nomenclaturas que têm sido usadas para se definir uma história que ocorre no presente, como por exemplo a História Imediata e a História Recente. Vejamos.

Jean Lacouture (1998) é um dos autores que se dedica a algumas definições acerca da História Imediata:

[...] é preciso lembrar que essa fórmula de “história imediata”, um pouco provocadora, vulgarizada no início dos anos sessenta e que se tornou usual na linguagem corrente, não tende apenas a encurtar os prazos entre a vida das sociedades e sua primeira tentativa de interpretação, mas também a dar a palavra aos que foram os atores dessa história. Ela não aspira apenas à rapidez dos reflexos. Ela quer se elaborar a partir desses arquivos vivos que são os homens. Não se trata de privilegiar o oral, de vilipendiar os documentos escritos. (LACOUTURE, 1998, p.217)

Desta forma, este autor aponta que a História Imediata busca permitir que os próprios autores do acontecimento narrem o que lhes apetece, além disso esta é uma história onde “[...] o historiador imediato, ao contrário do historiador, ignora o epílogo.” (LACOUTURE, 1998, p.222), ou seja, produz-se a historiografia face aos ocorridos, onde não se pode analisar o “futuro”, visto que este ainda não chegou. Há uma incapacidade de prever e a impossibilidade de saber sobre a conclusão do período que se estuda, ainda que o autor aponte que isto não seja necessariamente bom ou ruim.

Para finalizar, este campo é filho da modernidade e da sociedade de informação, onde, para Lacouture (1998, p.238), “[...] é essa imediação da comunicação que impõe o desenvolvimento da história imediata, sinais de bruma de uma sociedade alucinada por informações e no direito de exigir inteligibilidade histórica próxima”, ou seja, mesmo sem prever tantos avanços tecnológicos (especificamente, os avanços da internet) que teríamos no início do século XXI, é possível ler seu texto e analisá-lo de acordo com nossa atual sociedade calcada em um excesso de informação e velocidade de sua propagação. Por isso como ele bem aponta “[...] a imediação de certa história que se elabora hoje [...] baseia-se tanto em sua instantaneidade [...] quanto na relação afetiva entre o autor e o objeto de sua pesquisa”. (LACOUTURE, 1998, p.217).

Assim, nos recordamos de que este artigo está sendo escrito enquanto a pandemia de Covid-19 ocorre no Brasil e no restante do mundo com um nível de contaminação consideravelmente alto. Desta maneira, a História Imediata se aplicaria satisfatoriamente, visto que trata de acontecimentos que ocorrem imediatamente, contudo, aqui não foi adotada esta nomenclatura. Afinal, por que esta pesquisa pertence a História do Tempo Presente e não a História Imediata? Em primeiro momento, ambas podem ser vistas como inseparáveis, visto que temporalmente andam lado a lado, um campo faz parte do outro. Mas a História do Tempo Presente se apresenta mais ampla do que a História Imediata. O campo histórico apresentado por Lacouture é um campo narrado mais costumeiramente pelos jornalistas, visto que ele diz respeito ao que está acontecendo nesse momento. Por exemplo, hoje vivemos a pandemia de Covid-19, contudo este artigo aborda como tem sido o ensino remoto para

a educação infantil desde o seu início no ano de 2020 até o presente momento, sendo que, além disso trata do histórico da educação no Brasil, onde a educação infantil foi institucionalizada somente no final do século XX, enquadrando-se novamente na História do Tempo Presente.

Seguindo, podemos apontar que segundo Montaño (2018) existe outra nomenclatura para uma história que pesquisa sobre as intersecções existentes no presente, que seria a História Recente. Mais adotada no cone sul-americano, ela conquistou um grande prestígio e promoveu o agrupamento de historiadores que estudavam um passado mais recente, vinculado a presença de temas e objetos considerados traumáticos, porém a legitimidade deste campo, mais que disciplinaria, se assemelha a política. Sendo assim, a História Recente, ao ser um campo comum a países que passaram por períodos violentos, se assemelha a História do Tempo Presente, pois na França os estudos também são considerados a partir da última catástrofe. Porém de acordo com Montaño (2009), para além das influências sociais e políticas é importante revisar as questões epistemológicas que justificam a utilização do termo História do Tempo Presente ao invés de outras denominações existentes, como o de História recente. Visto que este é o caso da pesquisa aqui desenvolvida, concorda-se com a autora quando ela afirma que o conceito “História do Tempo Presente” admite um afastamento da periodização, onde não se trata especificamente de recortar um momento da história, mas sim de uma forma de fazer a história.

Portanto, aqui podemos afirmar que mesmo que a Pandemia de Covid-19 seja um acontecimento atual e que exista a consciência de que os resultados podem se modificar de um dia para o outro, visto que esse momento histórico não se encerrou, já que há um recorte de início, mas não há um recorte de fim, ainda assim este é um estudo da História do Tempo Presente, pois há uma preocupação de mediação, onde será pensada a relação da educação infantil com a pandemia, bem como aqui se escreve com a consciência de que muitos dos problemas da educação já existiam antes da pandemia, sendo apenas ressaltados com o período de ensino remoto. Vejamos.

### **O que permeia o Ensino Remoto:**

Aos 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto de Covid-19 como pandemia, a segunda do século XXI, contudo com um valor considerável de diferença de mortos e infectados em relação a primeira, que enfrentamos no ano de 2009, a Influenza H1N1. Ainda de acordo com dados da OMS foram confirmados no mundo 107.423.526 casos de COVID-19 e 2.360.280 mortes, até 12 de fevereiro de 2021, última data que foi atualizado o site do OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde). Já no Brasil, aos 23 de agosto de 2021, calculava-se 20.583.994 de casos confirmados e 574.848 mortos (CONASS, 2021). Números altos, mas não surpreendentes, visto o descaso com que a pandemia foi e ainda é tratada em nosso país. Seguindo para compreender o que é essa pandemia, é importante ressaltar que a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. (OPAS - OMS, 2020).

Já no Brasil, o primeiro caso de infecção ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, em um paciente de 61 anos, que sobreviveu ao vírus (SANAR SAÚDE, 2020). Diante deste cenário, foram decretadas diversas modificações no dia a dia da sociedade com o intuito de se promover o distanciamento social e evitar a circulação do vírus. Algumas delas foram: lavar as mãos constantemente, utilizar álcool em gel e máscaras ao sair de casa, ficar em regime de quarentena, com “toque de recolher” e “*lockdown*” em cidades com maiores níveis de contaminação, aferição de temperatura para adentrar ambientes fechados, entre outros. É por conta deste contexto social, que surgiu a necessidade de problematizar o que tem sido o ensino remoto, principalmente no que se refere a educação de 0 a 3 anos, que não é de caráter obrigatório.

Com o estopim da pandemia, houve a necessidade de se manter o ensino neste período, o que fez com que aos 16 de março de 2020 o Governo do Paraná decretasse a suspensão das aulas presenciais, de escolas e universidades públicas, por tempo indeterminado (PARANÁ, 2020). Deste modo, em primeiro lugar deve ser observado que este Ensino Remoto não é uma modalidade de ensino, mas sim uma medida emergencial e provisória e, em segundo, ele surgiu com a necessidade de se manter as aulas, ou seja, provém da discussão entre ter aulas à “distância”, durante a pandemia, contra a não realização das aulas. Para tanto, em 1º de abril de 2020 foi publicada a medida provisória nº 934, que estabelecia normas para o ano letivo em decorrência da pandemia. E, aos 18 de agosto de 2020, foi criada a lei nº 14.040 substituindo esta medida e alterando a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Neste sentido, o artigo 2º da lei nº 14.040 estabeleceu que:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – Na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Diante disso, todo o calendário escolar foi reorganizado para que os sistemas de ensino que optassem pelas atividades pedagógicas não presenciais oferecessem os meios e o tempo necessário para a realização destas atividades. Nesse sentido, quando a educação passou a ser realizada estritamente em casa, houve uma fusão entre o espaço escolar e o doméstico. Por exemplo, na educação infantil de 0 a 3 anos, do município de Campo Mourão, é possível observar que a instituição escolar costuma ser considerada uma extensão do lar da criança: neste espaço são oferecidos cuidados como higiene e alimentação, lá as crianças passam em torno de 10 horas do seu dia (das 07h30 até as 17h30) tendo refeições completas como almoço e janta, hora do sono, escovação dos dentes e, em algumas turmas, o banho também faz parte da rotina. Ou seja, muitas vezes, essas crianças passam mais tempo em contato com as suas professoras nos Centros de Educação Infantil, do que com seus pais. É esse período de pandemia e de ensino remoto que nos recordamos da importância do ambiente escolar para a criança.

Indo além dos aspectos assistencialistas apontados acima, a escola é essencial para o desenvolvimento do ser humano, visto que é um dos primeiros contatos que a pessoa tem com o mundo comum. Lá a criança aprende desde cedo a dividir, a respeitar, a tratar o outro com igualdade, independentemente do quão diferente este seja de si. Para Hannah Arendt, em seu ensaio “A crise da Educação” (1961), a criança deve ser protegida do mundo e seu lugar tradicional é no seio da família, que deve ser um lugar seguro sem o qual nenhuma coisa viva pode prosperar, contudo se esse ambiente não for seguro, pode se tornar uma prisão.

A pandemia de Covid-19 é uma lembrança diária do quanto o “lar” pode ser tóxico. Em setembro de 2020 foi divulgado pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos uma queda de 12% nas denúncias de violência contra crianças e adolescentes no Brasil em comparação ao ano de 2019, sendo registradas 26.416 denúncias pelo canal “Disque 100” entre março e junho, contra 29.965 no mesmo período de 2019 (VIEIRA, PINHONI, MATARAZZO, 2020). Agora, o questionamento é: a violência diminuiu? Não, o que diminuiu foi a quantidade de denúncias. Muitas destas eram feitas pelas escolas, logo se essas são fechadas, a violência se mantém (ou aumenta), mas as denúncias diminuem.

Por isso, a escola é a instituição que deve enxergar para além das paredes das casas. E o professor deve ser um dos principais responsáveis por esse intermédio. Para Arendt, a autoridade do professor funda-se no seu papel de responsável pelo mundo, nesse sentido, sua competência “consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros” (1961, p.10). Mas ainda, o papel do educador não consiste em apenas transmitir conteúdos, pois não é possível que se eduque sem se ensinar, segundo Arendt (1961), uma educação sem ensino é vazia. Seguindo, para a autora a condição humana faz com que cada nova geração nasça em um mundo já existente, ou seja, um mundo velho e é essa geração a responsável pela construção de um mundo novo. Dessa maneira, o mundo velho é de inteira responsabilidade dos adultos que possuem o dever de apresentá-lo à criança.

Contudo, um dos problemas apresentados por Arendt (1961, p.7), se inicia quando “[...] sob pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos para ser artificialmente mantida no seu, tanto quanto este pode ser designado um mundo”, isto é, as crianças ficam desamparadas e as relações naturais (aprender e ensinar) que elas deveriam estabelecer com os adultos são quebradas. Essa separação é prejudicial, pois deve-se reconhecer que mesmo havendo os aspectos específicos da infância, esta é apenas uma fase, o ser humano encontra-se em constante evolução, onde o aluno é sujeito essencial desse processo e os adultos os principais responsáveis pelo ensinar, pois “[...] a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana [...]” (ARENDRT, 1961, p.8).

A criança partilha o estado de devir com todos os seres vivos. Se se considera a vida e a sua evolução, a criança é um ser humano em devir, tal como o gatinho é um gato em devir. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que já existia antes dela, que continuará depois da sua morte e no qual ela deve passar a sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado ao mundo dos homens, mas somente uma criatura viva ainda não desenvolvida, a educação seria unicamente uma das funções da vida. Então, ela consistiria apenas na

manutenção da vida e naquelas tarefas de ensino e prática de vida que todos os animais assumem em relação aos seus filhos. (ARENDT, 1961, p.8)

Sendo assim, a educação humana diferencia-se do aprendizado instintivo de outros seres ao se ter o intuito não apenas de sobrevivência, mas também de mudança, onde o aprender muda a si mesmo e o mundo a sua volta, a criança não só é ensinada a ler, a escrever ou a resolver problemas matemáticos ou de outros conteúdos científicos. Na escola a criança é ensinada a se relacionar com outro, a questionar e, principalmente, a pensar e todo este aprendizado não é adquirido sozinho, se a criança não conhece o mundo, os adultos devem introduzi-la nele. Deste modo, os adultos possuem uma autoridade de educadores e, de acordo com Hannah Arendt (1961, p.11), esta autoridade não pode ser recusada pelas crianças e o processo educativo não pode ser opressor. Além disso, a autora afirma que se os adultos abandonarem sua autoridade, só significará uma coisa, que estão se recusando a assumir sua responsabilidade pelo mundo e pelas crianças que foram colocadas neles.

[...] é como se os pais dissessem diariamente aos seus filhos: Neste mundo, nem mesmo nós estamos seguros em nossa casa. Como devemos mover-nos no mundo, que devemos saber, que competências devemos adquirir, são mistérios também para nós. Vocês devem, pois, procurar desvencilhar-se o melhor possível por vós próprios. Em circunstância alguma nos podem pedir contas. Somos inocentes e lavamos as mãos quanto ao vosso destino. (ARENDT, 1961, p.11)

O trecho acima diz respeito a uma realidade muito comum em nossa sociedade e que foi acentuada pelo período de ensino remoto, muitas pessoas que têm filhos, mas se recusam a assumir as responsabilidades por sua educação e formação. Uma das grandes dificuldades da educação infantil de zero a três anos, que têm sido experienciada pela autora do presente artigo durante a pandemia, é fazer com que as famílias das crianças apresentem uma seriedade no que diz respeito as atividades promovidas pela instituição de ensino. Pois, se existe uma atividade escrita a ser realizada, um vídeo ou uma aula *on-line* a ser assistida ou uma música a ser ouvida, a criança demanda o intermédio de um adulto. Ela não possui maturidade, conhecimento e autonomia para acompanhar o que é enviado para a casa pela instituição de ensino. Portanto, as famílias são peças-chaves para o bom desenvolvimento do ensino remoto na educação infantil.

Como afirma Arendt (1961) a escola tem a função de ensinar as crianças sobre o que é o mundo, mas não possui a obrigação de iniciá-las na arte de viver, sendo que é responsabilidade da família a garantia de que a criança cresça em um ambiente minimamente de qualidade, com respeito e alimentação. Aqui observamos como o ensino remoto necessita que as pessoas assumam as responsabilidades que há muito não eram cumpridas, as famílias têm sido “obrigadas” a fazerem seu papel diante da educação da criança, auxiliando em suas atividades e sendo presentes na escola, sendo que esse período resulta, pelo menos em parte, em uma valorização do ambiente escolar e do papel do professor na vida das crianças. Mas, quando nos voltamos a realidade de que a educação de 0 a 3 anos não é obrigatória, os meios legais que fariam as famílias cumprirem as demandas enviadas pelas instituições de ensino, se tornam escassos.

Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente. Em segundo lugar, há que perceber que o significado da linha traçada entre crianças e adultos é que não é possível educar adultos e que não se devem tratar as crianças como se fossem adultos. Porém, em circunstância alguma se deve permitir que esta linha se transforme num muro que isole as crianças da comunidade dos adultos, como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver segundo as suas próprias leis. (ARENDRT, 1961, pp.13-14)

Portanto, aqui é reafirmado pela autora que a criança deve ter a especificidade de sua faixa etária respeitada, contudo, isso não significa que tem de ser separada do mundo adulto, visto que esta é uma fase de transição, ou seja, a criança não se encontra inerte, nem passível em relação ao mundo. Desta forma, o seu desenvolvimento não se encontra preso a uma mera cronologia, a criança precisa passar pelo processo de aprendizagem e para que ela aprenda, precisa ser ensinada.

### **A experiência e a aprendizagem da criança:**

Para iniciarmos este tópico, podemos afirmar que a aprendizagem da criança surge de um compilado de experiências. E para se compreender como se dá esse processo, é necessário em primeiro momento se refletir o que é o adquirir “experiência”.

De acordo com o autor Jorge Larrosa, (2002, p.25) “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, isto é, a experiência não é algo que se possa prever, não é possível se saber o resultado dela ou o que nos tornaremos depois que ela passar, por isso Larrosa a coloca como “algo que nos passa”. Seguindo, “a experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito)” (LARROSA, 2011, p.19).

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p.6)

Diante dessa visão, o lugar é um espaço de experiência e, da mesma maneira, a experiência precisa de um lugar para ocorrer. Por isso, para Larrosa não existe experiência sem um indivíduo para experienciá-la e ela, também, não existe sem um acontecimento exterior que seja estrangeiro a pessoa, que não pertença ao seu lugar, ela não é do lugar que o indivíduo se encontra, ela é de fora. Sendo assim, a experiência é aquilo que passa pelo sujeito, tornando-o um território de passagem que deixa marcas, rastros e vestígios. Diante disso, aqui já é possível reconhecer que a experiência muda de um lugar para outro, o que a criança experencia na instituição de ensino, não é o mesmo que ela experencia em sua casa.

Além disso, é necessário tempo em determinado lugar para que a experiência nos toque, ou seja, é necessário parar, prestar atenção, sentir, visto que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p.24). Sendo assim, quando analisamos a maneira que uma criança adquire conhecimento, é possível compreender essa conceituação de experiência de Jorge Larrosa. Por exemplo, em uma sala de aula não simplesmente se ensina cores para crianças de 2 a 3 anos, primeiro se constrói um processo chamado sequência didática, onde partimos das cores primárias, e ensinamos a maior quantidade possível de tonalidades de amarelo, depois partimos para o vermelho ou azul, a ordem dessas três pode variar. Contudo, o essencial é que haja pausas e, principalmente, repetições. Além disso, entende-se que o tempo de concentração da criança é curto, logo não se pode aplicar uma quantidade grande de atividades.

Já quando nos voltamos ao ensino remoto, em algumas situações vivenciadas pela autora do presente artigo, observa-se que as atividades das crianças são realizadas todas de uma vez, ou seja, as atividades de uma semana inteira, são realizadas em apenas um dia. Quando isto ocorre, mesmo compreendendo as individualidades e dificuldades de cada família, o excesso de informação mina a capacidade da criança de adquirir experiência, pois se produz muito, mas pouco a criança aproveita ou absorve. Portanto, este é o saber da experiência para Jorge Larrosa, é aquilo que se adquire ao se responder aos acontecimentos da vida e a maneira que o sentimos, como reagimos e como damos sentido ao que nos acontece, além disso, a experiência é sempre particular, mesmo que duas pessoas passem pelo mesmo acontecimento, não adquirem a mesma experiência. Desse modo, duas crianças não experenciam suas vidas da mesma maneira, ambas possuem suas particularidades, suas subjetividades e estas influenciam no que se transforma ou não em experiência. Afinal, nem tudo que nos passa é experiência.

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2002, pp.21-22)

Como ressaltado acima, o excesso de informação, a falta de tempo e o excesso de trabalho são as coisas que, segundo Larrosa, minam a produção de experiências. Contudo, qualquer lugar pode ser um local para se produzir experiências: a escola, a casa, a rua, o trabalho e acontecimentos também produzem experiências. Por isso, aqui focalizamos na experiência produzida pela pandemia e pelo ensino remoto, onde foi visualizada a importância que adquirir experiência tem na infância. Além de quais experiências que se perdem, pois só podem ser produzidas dentro do ambiente escolar, como a experiência do contato com o outro, com a diversidade, com o diferente. Já que concordamos com Larrosa (2014) quando ele afirma que a experiência que dá sentido à educação, que quando educamos, não queremos apenas transmitir o já sabido, mas sim transformar o que sabemos. O ato de educar é um ato de amor e é um ato de liberdade.

## Considerações Finais

A escola guarda em si um aspecto de ambiente público promotor de relações sociais, ela é local onde o indivíduo exerce seus direitos, seus deveres e sua liberdade de expressão, além disso é o local onde a criança pode aprender sobre respeito, diversidade e sobre troca, independente de sua idade. Sendo assim, quando analisamos o ensino remoto, a educação infantil e a História do Tempo Presente, podemos afirmar que o período de pandemia provocou modificações nas metodologias de ensino, contudo, ele também acentuou problemas que podem ser chamados de estruturais. Como por exemplo a dificuldade da instituição de ensino de se relacionar com a comunidade, ou o sucateamento promovido pelo governo em todo âmbito da educação, visto que seja educação básica obrigatória ou não, não foi oferecida verba e nem equipamentos tecnológico aos professores paranaenses para poderem ministrarem suas aulas.

Já, quando nos voltamos às crianças, ainda existe uma preocupação assistencialista, onde os profissionais da educação, mais do que preocupados com a participação dentre as atividades pedagógicas, se questionam se seus alunos estão sendo alimentados e vestidos, se estão tendo acesso à higiene básica, entre outros. E quando pensamos no processo de desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem, de acordo com Bruno Picoli (2020), é necessário reconhecer que a família possui um papel essencial no processo educativo, visto que ela também educa, apesar de o fazer de maneira diferente. E quando nos referimos ao que é ensinado em casa, é importante lembrar que estes conhecimentos possuem uma grande carga afetiva, sendo influenciado diretamente pelos princípios morais e religiosos existentes na família. Por isso que um ensino em casa pode ser perigoso, pois pode provocar prejuízos emocionais, psicológicos e sociais no desenvolvimento da criança.

Além disso é importante recordar que são as escolas que denunciam às autoridades competentes os casos de maus-tratos que possam ocorrer no seio da família, o que promove a existência de “uma rede de proteção dos direitos e da integridade física e emocional de crianças e adolescentes” (PICOLI, 2020, p.8). Contudo, esta rede tem sido prejudicada pela ausência de aulas presenciais no decorrer da pandemia, deixando os alunos totalmente vulneráveis ao que lhes acontece no ambiente familiar e dificultando para que os profissionais da educação percebam os indícios de violência. Nesse sentido, entende-se que o espaço escolar pode ser um “refúgio” para a criança, sendo não somente um local para se adquirir experiências e se ter contato com o mundo, mas também um local que oferece suporte e proteção.

Aqui visualizamos que a instituição de ensino não é um direito dos pais que trabalham e precisam de assistência para o fazer, visto que a educação infantil, vivenciada no município paranaense aqui abordado, disponibiliza vagas independentemente se os pais possuem emprego ou não. Sendo assim, a educação infantil de 0 a 3 anos é um direito da criança, ela possui o direito a este ensino e é dever do adulto e do Estado oferecer ou garantir, mesmo que não seja obrigatório.

Por isso, diante das discussões realizadas acima se faz relevante apontar que, em primeiro momento, este artigo não busca trazer respostas, mas sim reflexões acerca de alguns desafios existentes para a educação infantil em um período de ensino remoto, pautando-se em análises bibliográficas. Além disso, quando se considera que

não há uma previsão de quando acabará a pandemia de Covid-19, existe a possibilidade de alteração nas discussões, bem como ainda estão sendo escritos materiais sobre o assunto e como a propagação do vírus se prolonga, possivelmente, mais produções logo estarão disponíveis, principalmente, quando se considera que as reflexões aqui levantadas se encontram cronologicamente localizadas dentre a História do Tempo Presente.

Diante disso, quando refletimos que estes escritos se localizam temporalmente em um espaço instável, pode-se afirmar que é desafiante escrever sobre uma história com você à enfrentando “cara a cara”, é desafiante escrever tendo pouca bibliografia para pesquisa e, principalmente, é desafiante ser historiador, professor e aluno em momentos tão sombrios, de sucateamento da educação, controle de massas, *fake news*, excesso de informações, fascismos, além de apagamentos e esquecimentos que ainda perpassam a história.

Seguindo, diante das discussões aqui apontadas, compreende-se que a pandemia tem gerado consequências pouco previsíveis e, de acordo com Morgado, Sousa e Pacheco (2020), o período de confinamento social e alteração das rotinas causaram a impressão de que o mundo não retornará a ser igual, onde deveremos nos adequar a um novo normal. Isto nos faz questionar quais medidas sanitárias manteremos depois da vacinação de toda população, ainda oferecerão álcool em gel nos estabelecimentos? Ainda usaremos máscaras? Os contatos físicos serão diferentes, ainda serão evitados? E para finalizar, ainda baseando-se na fala de Morgado, Sousa e Pacheco (2020), a escola irá resistir e responder aos desafios que hoje lhe são feitos, com pandemia ou não, ainda assim haverá resistência, a educação vai acontecer e a escola vai continuar se afirmando como um espaço de referência política, econômica e social.

### Referências:

ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARENDT, H. A Crise na Educação. In: *Between past and future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press, 1961.

BERNARTT, R. M. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. *Congresso Nacional em Educação – EDUCERE*. 9. Anais Eletrônicos. Paraná. 26 a 29 out 2009.

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm)> Acesso em: 27 jan 2021.

\_\_\_\_\_. *Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: 2020. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm)>. Acesso em: 27 jan 2021.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 27 abr 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 27 abr 2021.

DOSSE, F. História do Tempo Presente e Historiografia. *Revista Tempo e Argumento*. Santa Catarina, v. 4, n. 1, 2012.

Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. *OPAS – OMS*. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 27 jan 2021.

LACOUTURE, J. A História Imediata. In: LE GOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. pp.215-239.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul. v. 19. n. 2. jul/dez 2011. pp.4-26.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Unicamp. n. 19. jan/abr 2002. pp.20-28.

\_\_\_\_\_. *Tremores: Escritos sobre a Experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. *Sanar Saúde*. 2020. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/referencia-de-sites-e-artigos-online/>>. Acesso em: 27 jan 2021.

MACEDO, F.; FÁVERO, S. M. Sobre a História do Tempo Presente: Entrevista com o Historiador Henry Rousso. *Revista Tempo e Argumento*. Santa Catarina. v. 1. n. 1. 2009.

MONTAÑO, E. A. Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de um campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*. n. 65. jul 2018.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações Educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. v. 15. 2020. pp.1-8.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. P. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto & Educação*. Unijuí: Editora Unijuív. ano 23. n. 79. jan/jun 2008.

Painel CONASS COVID-19. *Conselho Nacional de Secretários da Saúde*. 2021. Disponível em: <<https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>>. Acesso em: 23 ago 2021.

PARANÁ. *Decreto nº 4230 de 16/03/2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional

decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba: 2020. Disponível em: <[http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto\\_4230.pdf](http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf)>. Acesso em: 02 jun 2021.

PICOLI, B. A. *Homeschooling* e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. v. 15. 2020. pp.1-19.

SOBRINHO, A. F. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. *Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. 1. Anais Eletrônicos. Belo Horizonte. nov 2010.

VIEIRA, B. M.; PINHONI, M.; MATARAZZO, R. Denúncias de violência contra crianças e adolescentes caem 12% no Brasil durante a pandemia. *G1 – Globo*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/10/denuncias-de-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-caem-12percent-no-brasil-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 27 jan 2021.